CINTHIA PEÑA LARREA (COMPILADORA)

Más allá de las palabras

Una propuesta de análisis crítico del discurso

C I N T H I A P E Ñ A L A R R E A (C O M P I L A D O R A)

Más allá de las palabras

Una propuesta de análisis crítico del discurso

Lima, noviembre de 2014

© Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)

Primera publicación: noviembre de 2014

Impreso en el Perú-*Printed in Peru*

Edición: Diana Félix
Corrección de estilo: Gabriela Vargas Philippon
Diseño de cubierta: Roxana Ishii
Diagramación: Diana Patrón Miñán

Editor del proyecto editorial
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas S.A.C.
Av. Alonso de Molina 1611, Lima 33 (Perú)
Teléf: 313-3333
www.upc.edu.pe
Primera edición: noviembre de 2014
Tiraje: 800 ejemplares

Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2014, en los talleres gráficos de Metrocolor S.A., Los gorriones 350-360 La Campiña, Chorrillos, Lima-Perú.

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)
Centro de información

*Peña Larrea, Cinthia (comp.). Más allá de las palabras.
Una propuesta de análisis crítico del discurso*

Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), 2014
ISBN: 978-612-4191-62-6

Análisis del discurso / Discursos / Ejercicios de aplicación

401.41 PEÑA

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú nro. 2014-16037
Registro de Proyecto Editorial en la Biblioteca Nacional del Perú nro. 3150-1401400902

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial.

El contenido de este libro es responsabilidad del autor y no refleja necesariamente la opinión de los editores.

Contenido

Introducción	11
Primera parte. El discurso como producto verbal	23
Capítulo 1	25
Apertura: Huidobro y el usuario afligido	26
La lengua como sistema. <i>Manuel Fernández Sánchez</i>	28
Ejercicio de aplicación	43
Capítulo 2	47
Apertura: Informáticamente agramatical	48
La naturaleza de la representación estructural. <i>Mauricio Aguirre Villanueva y Jorge García Granados</i>	49
Ejercicio de aplicación	68
Capítulo 3	71
Apertura: Baguazo informativo	72
El análisis de los usos lingüísticos en la interpretación de un discurso. <i>Claudia Maldonado Cáceres</i>	74
Ejercicio de aplicación	91

Segunda parte. El discurso como producto social **101**

Capítulo 4 103

Apertura: Wong a la chilena 104

Representaciones socioculturales en el discurso. *Cinthia Peña Larrea* 106

El poder de la escritura. *Mauricio Aguirre Villanueva* 125

Ejercicio de aplicación 131

Capítulo 5 139

Apertura: Discursos certificados 140

El discurso como interacción en la sociedad 142

Ejercicio de aplicación 157

Tercera parte. El análisis crítico del discurso **165**

Capítulo 6 167

Apertura: Verde recargado 168

El discurso y su análisis. *Aldo Figueroa Ocampo y Claudia Neyra Quijandría* 169

Análisis del discurso del candidato Alan García en Ayabaca.
Alumnos de la clase de Cinthia Peña Larrea 190

Ejercicio de aplicación 201

Cuarta parte. La evaluación	209
Capítulo 7	211
La generación de los incomprensidos. Una propuesta de análisis del comercial «Sin Parar». <i>Carlos López y Moisés Sánchez</i>	214
Examen final de CPL1–2009-2	218
La peruanidad y Movistar. Análisis de un comercial a partir de las tres dimensiones del discurso	228
Movistar, «Conectados podemos más»	230
Colofón	234
Bibliografía general	235

*Los libros son, a su manera, beneficiosos,
pero no dejan de ser un pálido sustituto de la vida.*

Robert Louis Stevenson, En defensa de los ociosos

Introducción

Enfrentar la página en blanco es una tarea difícil e, incluso, agotadora. Quien va a escribir sabe, en el mejor de los casos, qué quiere decir, pero debe decidir cómo: en qué orden presentar sus ideas, a cuáles otorgarles mayor relevancia y a cuáles escamotearles un poco de desarrollo en busca del equilibrio, con qué palabras darle sentido a aquello que tiene en mente y con qué silencios permitir que el otro se aproxime y haga suyas sus ideas. Una página en blanco es siempre un desafío, pero una vez llena, plagada de palabras entrelazadas buscando crear sentido, algún sentido, es un reto. Y es un reto que asume todo aquel que decide enfrentarla cada vez que lo hace, pero también es un reto que asumimos los docentes cada vez que proponemos a nuestros estudiantes aproximarse a cada página no-en-blanco que les sugerimos o exigimos enfrentar.

En la página no-en-blanco bullen las ideas. Desde las palabras y detrás de ellas, estas proponen, disponen, se imponen. Quien se enfrentó a la página en blanco, quien articuló su querer decir en lo dicho expresamente, algunas veces no de modo consciente, otras sí, ha dejado algo suyo entre líneas y mucho de su sociedad. Quien se enfrenta a la página no-en-blanco debe reconstruir lo dicho, interpretar lo que se quiso decir y agudizar los sentidos para develar cómo aquello que no se quiso decir se convierte en el cimiento sobre el que se construye lo que finalmente se dijo. Leer, por lo tanto, no es un proceso sencillo que implique solo la decodificación de lo dicho. Leer involucra decidir, proponer, contrastar, comprobar, al final de cuentas, hacer. Y leemos todo el tiempo: en la escuela, en los medios, en la prensa, en la web, en la calle, en cualquier acto de la vida cotidiana de una sociedad letrada como la nuestra. Leemos el artículo periodístico, el ensayo científico, el poema; leemos instrucciones, letreros del camino, boletos del «micro», pintas en la calle; leemos los subtítulos de las películas en una lengua que quizá desconocemos, los comentarios en Facebook, los mensajes de texto en el celular, las noticias en periódicos impresos o en portales.

Cuando escribíamos este artículo por primera vez, en octubre de 2011, un hecho apenas cubierto por las noticias suscitó nuestra atención: una joven mujer peruana, periodista, leyó y denunció. Estaba en un exclusivo club a las afueras de Lima. Pasaba una tarde agradable con una amiga y, paseando por los distintos ambientes, leyendo

letreros, mirando objetos, encontró un aviso, leyó y se indignó. Se trataba de un cartel: «SS. HH. DE AMAS»¹. A la autora de la denuncia no le tomó mucho tiempo decodificar lo que el anuncio decía, interpretar aquello que quería decir y reconstruir eso que no decía, que «políticamente» era incorrecto siquiera querer decir, pero que sustentaba lo dicho. La periodista encontró en el aviso un absurdo acto de discriminación, posible (y lamentablemente frecuente) en la sociedad peruana del siglo XXI. Consultó a los trabajadores del lugar tratando de reconstruir las dimensiones del aviso y descubrió que las «amas» no solo tenían un baño exclusivo (lo que no parecía ser un acto de reconocimiento), sino que además tenían prohibido comer en las terrazas del club y bañarse en la piscina con los niños. Algo en las «amas», podríamos concluir, contaminaba el ambiente de los socios y ellos intentaban ponerse a salvo. Lo interesante aquí es que ese «algo» no se construía de hechos tangibles (alguna terrible enfermedad contagiosa o una psicopatía que hacía peligrosa la convivencia con estas mujeres), sino de ideas. Y estas, enraizadas en las mentalidades de los distintos grupos socioculturales y económicos de la sociedad peruana, tanto de los que discriminan como de los discriminados, se relacionan entre sí con una lógica implacable (a pesar de sus contradicciones con otras ideas aceptadas por los mismos grupos), constituyendo lo que reconocemos como ideología. Leer implica, entonces, desentrañar ideologías.

Pero podemos «leer» un poco más allá, incluso. Podemos agudizar nuestros sentidos y evaluar las elecciones del autor de esta página no-en-blanco. Aunque constituye un sentido recogido por el diccionario de la Academia, «ama», probablemente, no sea la forma más usual en el Perú para referirse a las mujeres que cumplen la labor remunerada de cuidar a los niños de otros en las casas de esos otros (no obstante, es probable que la palabra pueda difundirse por el prestigio del grupo social que la emplea). «Ama» resulta ser, más bien, la manera cómo ciertos grupos de la sociedad peruana se refieren a dichas mujeres. Sin embargo, para evaluar la elección, hay que contrastarla con otras opciones posibles: «nana» y «empleada». ¿Por qué no elegir estas si resultan más frecuentes en el uso limeño? Es probable que decir «ama» suene, a los oídos de ciertos grupos sociales, más culto que «nana» y, tal vez, más cortés que «empleada». Esta última podría ser, podemos aventurar, una forma desprestigiada por el correlato discriminatorio que puede tener —debido al uso peyorativo que se le ha dado durante décadas en la sociedad peruana—, pero, además, porque es una palabra que puede ser

1 «SS. HH.» son las siglas para «servicios higiénicos». «Amas» designa a las trabajadoras del hogar.

vista como popular. Como consecuencia de ello, decir «empleada» no es lo mismo que «nana»: a la «nana» se la reconoce, mientras que a la «empleada», quizás no; la «nana» se dedica exclusivamente al cuidado de los niños, mientras que la «empleada», a toda labor doméstica². Sin embargo, usar el castizo «ama» es cuestión distinta. Seguramente existen contextos (y muchos) en los que la palabra implica un reconocimiento del Otro (en este caso, de la Otra); sin embargo, en este contexto en particular (como en tantos otros en el español limeño y de otras zonas del Perú), involucra lo contrario: un reconocimiento de enunciador en detrimento de la Otra. Así, yo, que digo «ama» y no «nana» —y mucho menos «empleada»—, tengo o asumo o construyo una imagen de mí en la sociedad; por ello, mi elección no es casual. Por lo tanto, leer implica descubrir cómo en la construcción del discurso, la elección de cada pieza (palabra, frase, género textual e, incluso, declinación o derivación morfológica, representación fonológica, etc.) responde a una ideología y a una intención comunicativa.

Así, siguiendo la última idea del párrafo anterior, aun podríamos decir algo más. Toda página no-en-blanco ha sido hecha para alguien y con un objetivo. Un letrero que indique en dónde se encuentran los servicios higiénicos ha sido puesto en ese lugar para orientar a los visitantes. No obstante, no debemos creer que la orientación es solo espacial; en este caso, también es social. El aviso no solo ubica al potencial usuario (la mujer «ama» y la mujer «no-ama») sobre dónde puede encontrar los baños, sino que le recuerda cuál es su posición en este espacio social. Interactúa tanto con unas como con otras, y también con todos los otros que pasen frente a él, y los ubica: no están en el mismo nivel, pues unas tienen restringido el acceso a ciertos espacios físicos y, sobre todo, sociales. Leer es, en consecuencia, interpretar cómo el discurso actúa sobre nosotros, dónde nos coloca, qué nos demanda, qué nos impele, qué nos prohíbe, en síntesis, qué nos hace.

En ese sentido, toda página no-en-blanco se origina en las creencias sociales y las alimenta, las mantiene o las subvierte. Dialoga directamente con su lector, quien construye su sentido tanto a partir de las piezas con las que ha sido estructurado el discurso como a partir de las que no fueron colocadas. Así, toda página no-en-blanco adquiere relevancia, diríamos incluso existencia, cuando un ojo inteligente es capaz de

2 Nótese que aquí se usa el término «empleada» para referirse exclusivamente a la empleada del hogar y no a cualquier mujer que se halla empleada, es decir, trabajando, probablemente de modo dependiente. En consecuencia, entender el término «empleada» del modo en que lo estamos comprendiendo supone, desde una perspectiva pragmática, una implicatura conversacional, aunque podríamos añadir a ello que esta queda asegurada en ciertos contextos por usos socialmente reconocidos.

dar el salto entre lo que dijo textualmente y lo que terminó diciendo implícitamente. Para concluir con la anécdota, la perspicaz periodista, ávida de corregir cualquier involuntario error, consiguió una hoja de papel acorde con las dimensiones de las letras del anuncio y colocó delante de la palabra «amas» la graña que faltaba desde otro entramado de ideas (aquellas que muchos peruanos quisiéramos compartir). Finalmente, resignificó el anuncio: «SS. HH. DE **D**AMAS».

Leer es entonces un trabajo agudo. Requiere reconocer lo dicho y lo que se quiso decir y no se dijo, pero, además, involucra descubrir aquello que no necesariamente (o conscientemente) se quiso decir, eso es, las ideologías que subyacen al texto. Estas constituyen ese conjunto articulado de creencias socialmente compartidas que dan sentido a nuestros actos y nuestros decires. Evaluar críticamente un texto supone hacerlas emerger y evidenciar los puentes entre ellas y cada uno de los enunciados propuestos. No existe lectura crítica si no hay un trabajo de cuestionamiento ideológico del texto. Ello necesariamente conduce a plantear hipótesis, pero también a la indagación seria en busca de la validación de las mismas. Leer es, además, un trabajo complejo que implica analizar los ladrillos con los que ha sido ensamblado el discurso. No hay decisiones al azar, y un texto es producto de una serie de elecciones, conscientes o no. El autor elige qué poner en la página no-en-blanco. En un nivel micro, decide qué palabras (e, incluso, cómo conjugarlas o derivarlas) y en qué combinaciones colocarlas para construir enunciados; en un nivel macro, qué estructuras o estrategias seguir. Finalmente, leer es valorar el texto en su contexto, como un objeto de la interacción social y elaborado para ella. Toda página no-en-blanco hace algo con sus interlocutores, pues fue concebida como un acto, en el sentido en que el filósofo británico John Austin le diera hace casi medio siglo³.

Es a partir de estas tres perspectivas del discurso, como producto ideológico, producto verbal y producto de/para la interacción social, formuladas desde el análisis crítico del discurso (ACD)⁴, que planteamos la siguiente propuesta para enfrentar páginas no-en-blanco en la vida académica. Sin embargo, antes de explicar puntualmente en qué consiste ella, vale la pena reflexionar sobre por qué consideramos importante trabajar desde un marco teórico como el del ACD en la universidad. Creemos que no

3 John Austin 1962.

4 La teoría del análisis crítico del discurso (ACD) o de los también llamados estudios críticos del discurso (ECD) ha sido elaborada durante varios años por Teun A. van Dijk. Para revisar la obra del autor puede ingresarse a su página web: <http://www.discursos.org/cv/index.html>

es posible iniciar la discusión sin plantearnos seriamente, primero, cuál es el fin del trabajo de todo docente si no es el enseñar a leer críticamente a sus alumnos. Desde la disciplina teórica en la que se encuentre, todo educador debe enseñar a aprender, dotar de herramientas a sus estudiantes para que ellos sean capaces de construir conocimiento. Todo aprendizaje es un acto personal, autónomo, que debe comprenderse como la constante (re)significación (adquisición de sentido o un nuevo sentido) de un ámbito de la realidad por parte de un sujeto. El docente puede mostrar su asombro ante ese ámbito; puede sintetizar cómo otros, los que tienen autoridad y reconocimiento en él, lo han organizado; o puede ofrecer cómo él mismo o ella misma le han dado sentido. Sin embargo, aunque todos estos son actos valiosos y necesarios, ninguno es suficiente para que el estudiante aprenda. El aprendizaje solo se produce cuando el individuo relaciona aquello nuevo con su conocimiento previo, ya sea para integrarlo, sustituirlo, reconfigurarlo, complementarlo o cualquier otra operación que suponga que, después de ella, es capaz de comprender de una nueva manera ese ámbito o parcela de la realidad. Si hubo aprendizaje, este se evidenciará cuando el sujeto emplee esos nuevos conocimientos para explicar otro hecho, el que él o ella misma han construido como sorprendente, o explicar el mismo hecho que le fue mostrado, pero de forma diferente. El buen docente es, sin duda, el que potencia la capacidad creativa de sus estudiantes por lo menos en el ámbito específico de su competencia. Para ello, le brinda herramientas y le permite descubrir con ellas, o, en un nivel más complejo, le posibilita construir herramientas para arriesgar una hipótesis acerca de la realidad y para aventurarse de modo seguro en la validación de la misma. En ese sentido, el docente desarrolla la capacidad de aprender a aprender en sus alumnos: los dota de instrumentos para construir conocimiento.

Así, desde esta perspectiva, que entendemos constructivista en el sentido de Vygotsky, presentamos en este libro la propuesta de trabajo elaborada por el equipo de profesores de Lenguaje de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) para el curso de «Comprensión y producción de lenguaje 1» (CPL1), en la versión del mismo que fuera trabajada durante los años 2009-2010. En este libro ofrecemos la estructura del curso a través de la recopilación de los artículos que escribimos los profesores como bibliografía básica y algunos de los ejercicios que trabajamos tanto en clases como en evaluaciones. Para comprender su naturaleza, debe considerarse cuál era el logro del curso en ese momento: «El alumno redacta un texto académico en el que explica los recursos lingüísticos utilizados en un discurso, el grupo social

en el que se inscribe y los discursos subyacentes en este», así como el espacio en el que se inscribía: el nuestro es un curso de primer ciclo que forma parte de la Coordinación de Lenguaje, la cual, a su vez, integra, junto con otras coordinaciones, el Área de Humanidades de la UPC. CPL1 está destinado a todas las carreras profesionales y orientado al desarrollo de las competencias de comunicación (específicamente escrita y formal) y pensamiento crítico.

El logro del curso lo medimos en los estudiantes a través de la producción de breves ensayos (de dos páginas como máximo) en los que analizaban críticamente diversos discursos. Las dimensiones del texto respondían a que eran escritos durante una evaluación formal rendida en aula durante dos horas y a la cual, regularmente, los alumnos no podían llevar ningún material (el tema que abordaba el discurso por analizar así como su contexto de producción eran materia de discusión de, por lo menos, dos semanas de clase; la bibliografía fundamental era brindada por los docentes, porque CPL1 no desarrolla directamente la competencia de investigación académica, aunque trata de fomentarla). Asimismo, por su ubicación en la malla curricular de las carreras profesionales, CPL1 debe ofrecer a los estudiantes las herramientas para desarrollar las habilidades necesarias para la redacción de textos en el ámbito académico. Ello desencadenó que los profesores debiéramos abocarnos a dos objetivos: que el estudiante realice un análisis crítico de los discursos propuestos (que oralmente solía ser bastante bueno) y que desarrolle las habilidades necesarias para la redacción de estos análisis en textos académicos de estructura y características bastante básicas. Tal conjunción hizo difícil, aunque no imposible, la consecución del logro. No obstante, de ello concluimos que, para una adecuada implementación de esta propuesta, esta debe desarrollarse de modo autónomo; es decir, los estudiantes deben poder concentrar sus esfuerzos en desarrollar el pensamiento crítico a través de la metodología del ACD (del modo como la enfocamos, si está dirigida a alumnos de primeros ciclos o que recién se aproximan al tema) y deben contar con las habilidades para la redacción formal en contextos académicos que les permitan una comunicación eficaz y sólida de su análisis.

Como consecuencia de su naturaleza, el material que ofrecemos, concebido originalmente para estudiantes, está dirigido, en primera instancia, a docentes universitarios y de últimos años de educación secundaria o bachillerato de cursos de áreas de comunicación, lenguaje y afines, que quieran implementar esta propuesta usando los materiales que se proponen como bibliografía básica para sus estudiantes. No obstante ello, no debe perderse de vista que cada una de sus partes, capítulos y anexos

están concebidos para la lectura de no expertos en el tema, para que desarrollen sus habilidades como lectores críticos. Por ello, podemos afirmar que el público objetivo de este material es amplio, pues incluye a todo aquel que desee aprender a leer críticamente y a todo aquel que esté interesado en desarrollar en otros esta habilidad desde cualquier disciplina. En otras palabras, este es un libro tanto para profesores, en la medida que el material le ofrece insumos directos para trabajar con sus alumnos así como una metodología de trabajo, como para estudiantes, pues los textos y ejercicios han sido concebidos para ellos. En cuanto a los educadores que pueden hallar en este libro material útil para desarrollar los logros de sus cursos, consideramos que pueden ser de las áreas de comunicación y lenguaje como de cualquier otra área de Humanidades o Ciencias Sociales. Si partimos del supuesto de que el nuestro es un mundo de palabras estructuradas en discursos, comprenderemos que las competencias de comunicación y pensamiento crítico son, en el nivel de la educación superior, transversales para el desarrollo de cualquier competencia profesional y, en el de la educación básica secundaria, fundamentales para la formación integral del individuo. Por lo tanto, creemos que deben desarrollarse en la malla curricular de toda disciplina y no solo en cursos específicos de lenguaje o comunicación. En ese sentido, estamos seguros que el libro que ofrecemos proporciona instrumentos para todos aquellos cuyo trabajo implica enfrentar páginas no-en-blanco: profesores, sociólogos, periodistas, abogados, literatos, comunicadores, administradores, lingüistas, psicólogos, médicos, otros.

Dicho lo anterior, y antes de presentar la estructura del libro, consideramos necesario reflexionar sobre las razones que nos han animado a la publicación de este trabajo. Por un lado, queremos contribuir con el reto de la universidad (y, de modo más genérico, de la educación) de hoy: formar sujetos críticos, capaces de discernir la carga ideológica presente en cualquiera de los múltiples discursos a los que estamos expuestos. Por ello, confiamos en que, si alguna relevancia tiene este libro, radica en proporcionar herramientas simples con las que dotar al sujeto para que sea crítico ante la vorágine informativa actual. Nuestro esfuerzo como autores se concentra en hacer de la teoría del ACD una metodología de análisis accesible a los no expertos. Como señala Daniel Cassany: «[e]n un mundo diverso, globalizado, electrónico, plurilingüe y multicultural cada día es más relevante poder recuperar la ideología» (Cassany 2009: 81), y ello, comprendemos, es una demanda desde cualquier disciplina, pues se refiere a ese ámbito de la realidad que nos compete a todos: los discursos, es decir, el lenguaje en uso.

Por otro lado, queremos mostrar a la comunidad universitaria el trabajo que realizamos, desde la Coordinación de Lenguaje de esta casa de estudios, el equipo de docentes, quienes estamos preocupados en diseñar metodologías que permitan a los estudiantes de primeros ciclos universitarios adquirir, desarrollar y potenciar sus habilidades para producir y comprender discursos. Nuestro interés como educadores, la mayoría de los cuales partimos de una formación en Lingüística y Literatura, es aproximar las propuestas teóricas de dichas disciplinas al trabajo de la comprensión (análisis) y producción de discursos. Las demandas sociales han conducido a los especialistas en el tema de comprensión lectora a preocuparse por articular, en diversas propuestas pedagógicas, teorías que permitan recuperar la dimensión discursiva y dialógica de los textos, comprendiéndolos como productos culturales e intencionales⁵, y nuestro trabajo como equipo se inscribe en esa línea.

No obstante, debemos hacer una precisión más antes de explicar con detalle la propuesta. Leemos tanto que perdemos de vista que la lengua es, en principio, oral y, subsidiariamente, escrita. Comprendamos primero que este viraje no es fortuito ni mucho menos personal, pues el modo como entendemos nuestra lengua, su uso, su variación, la manera cómo interactuamos con ella y cómo la valoramos es también una construcción social y, por lo tanto, está elaborada sobre una base cultural. En la escuela, y más aún en la universidad, se valora la escritura como la vía de acceso al conocimiento. No se trata tampoco de cualquier tipo de escritura; se pondera al ensayo académico, al artículo científico y, en el mejor de los casos, al más objetivo informe periodístico. Sin embargo, será a través de cualquier tipo de discurso, oral o escrito, que los sujetos interactúen y construyan conocimiento. Por ello, postulamos el análisis crítico de todo discurso, tanto aquel del consumado político como el del cómico callejero, aquel del aviso publicitario como el de la pinta del baño público, aquel de la canción de cualquier género musical como el del programa de humor o el del periodista. En resumidas cuentas, toda declaración, todo acto de habla, es una página no-en-blanco susceptible de ser escrutada por la mirada aguda que hemos descrito para decodificar, interpretar y proponer (o develar) sentidos, intencionalidades, ideologías. Ese, consideramos, es el camino para formar verdaderos sujetos autónomos, críticos ante la vorágine informativa de las últimas décadas.

5

Véase, por ejemplo, el trabajo de María Cristina Martínez 2001, así como el ya citado trabajo de Daniel Cassany 2009.

LA PROPUESTA EN ESTE LIBRO

En busca de cumplir con los objetivos antes descritos, hemos estructurado el libro en cuatro partes y un colofón. La estructura de las partes responde a la del curso. CPL1 se diseñó en tres unidades: el discurso como producto verbal, el discurso como producto social y el análisis crítico del discurso; cada una de ellas corresponde a cada una de las tres primeras partes de este libro. En la cuarta parte, recogemos una evaluación con dos resultados (pruebas reales de alumno), como intento de brindar una muestra integral del curso.

Cada parte está compuesta por distinto número de capítulos. En las tres primeras, cada capítulo está formado por una apertura, uno o dos artículos, y un ejercicio de aplicación. Basados en la propuesta pedagógica de la UPC, cada capítulo está construido como una clase, la cual debe tener asegurados tres momentos: motivación, adquisición y transferencia. Así, hemos analogado la estructura de cada capítulo con este diseño. De este modo, la apertura constituye un ejercicio inicial que cumple la función de una motivación, la cual pretende enfocar al estudiante en lo que vendrá, así como activar sus conocimientos previos a partir de una serie de preguntas. Luego, sigue el artículo, que, como el momento de la adquisición, busca que los alumnos construyan sus aprendizajes. Por último, el ejercicio final lo planteamos como el momento de la transferencia, para poner en práctica los conocimientos con la guía del profesor, aunque también puede emplearse para evaluación formativa si su resolución es, más bien, autónoma.

La primera parte, «El discurso como producto verbal», tiene como objetivo aproximar al estudiante a la reflexión lingüística, proceso necesario pues todo discurso está hecho de palabras. En esta, encontramos tres capítulos, en cada uno de los cuales se ofrece un artículo. En el primer capítulo, hallamos el texto «La lengua como sistema», preparado por Manuel Fernández Sánchez, el cual nos ofrece una mirada de la lengua como un conjunto de elementos funcionales, estructurados por una serie de reglas y en variación de acuerdo con los usos sociales. Los conceptos trabajados corresponden a la Lingüística estructuralista, fundada por Ferdinand de Saussure y que tiene en E. Coseriu a uno de sus más importante exponentes. Se trata, en consecuencia, de la mirada clásica y siempre vigente del objeto de estudio de la Lingüística.

En el segundo, encontramos el texto escrito en el 2001 por Mauricio Aguirre Villanueva y Jorge García Granados, «La naturaleza de la representación estructural».

Los autores proponen, de manera didáctica, qué es una representación y qué características tiene el conocimiento sintáctico de toda lengua. A partir de estos dos elementos (y con un espíritu similar al de Fernández) explican de modo simple cómo realizar una representación sintáctica. Parten de la propuesta de la gramática generativa y adaptan el modelo de X-barra para generar uno menos complejo, pero sumamente efectivo para estudiantes que se inician en estos temas. El objetivo es desarrollar las habilidades de análisis lingüístico de los lectores.

En el tercero, encontramos el texto de Claudia Maldonado Cáceres «Análisis de usos lingüísticos en la interpretación de un discurso», que propone, a partir de un caso, cómo las elecciones verbales responden a la intencionalidad de quienes las producen y una situación comunicativa específica en la que se halla inserto el discurso. En ese sentido, la propuesta la articulamos a partir de conceptos fundamentales de la Pragmática.

En la segunda parte, «El discurso como producto social», el objetivo es reflexionar sobre los elementos sociales y culturales del discurso. Aquí hay dos capítulos, pero tres artículos. Los dos primeros forman parte del cuarto capítulo, pues tiene en común el análisis de las representaciones socioculturales de un mismo discurso. En el primer artículo, «Representaciones socioculturales en el discurso», planteamos el uso de la lengua como pautado culturalmente y como espacio en el que se evidencian y difunden ideologías. Sintetizamos la propuesta en el análisis de un discurso periodístico, el del periodista Aldo Mariátegui acerca de las supuestas limitaciones intelectuales de la congresista indígena Hilaria Supa evidenciadas en su ortografía. Sobre este texto, también reflexiona Mauricio Aguirre Villanueva, quien, en «El poder de la escritura», ofrece un análisis desde una visión histórica y con fundamentos en los aportes de la Lingüística.

El quinto capítulo trabaja el discurso como un acto de habla. Por ello, Carlos López Pari y Moisés Sánchez Franco ofrecen en «El discurso como interacción en la sociedad» un análisis de la relación entre intencionalidad, contexto, poder e ideología. Para ello, examinan un texto de opinión de Mario Vargas Llosa difundido a través de la prensa.

En la tercera parte, «El análisis crítico del discurso», proponemos sintetizar la propuesta del análisis crítico del discurso. En esta solo ofrecemos un capítulo, en el cual ubicamos el artículo de Aldo Figueroa Ocampo y Claudia Neyra Quijandría, «El discurso y su análisis», en el que recapitulan el trabajo anterior para articular lo dicho en la propuesta del ACD. Para ello, sus autores plantean la propuesta teórica como una metodología de análisis desde tres dimensiones —el uso del lenguaje, las ideologías y la interacción social—, a partir de dos casos: el análisis de una canción de rock en

Los autores proponen, de manera didáctica, qué es una representación y qué características tiene el conocimiento sintáctico de toda lengua. A partir de estos dos elementos (y con un espíritu similar al de Fernández) explican de modo simple cómo realizar una representación sintáctica. Parten de la propuesta de la gramática generativa y adaptan el modelo de X-barra para generar uno menos complejo, pero sumamente efectivo para estudiantes que se inician en estos temas. El objetivo es desarrollar las habilidades de análisis lingüístico de los lectores.

En el tercero, encontramos el texto de Claudia Maldonado Cáceres «Análisis de usos lingüísticos en la interpretación de un discurso», que propone, a partir de un caso, cómo las elecciones verbales responden a la intencionalidad de quienes las producen y una situación comunicativa específica en la que se halla inserto el discurso. En ese sentido, la propuesta la articulamos a partir de conceptos fundamentales de la Pragmática.

En la segunda parte, «El discurso como producto social», el objetivo es reflexionar sobre los elementos sociales y culturales del discurso. Aquí hay dos capítulos, pero tres artículos. Los dos primeros forman parte del cuarto capítulo, pues tiene en común el análisis de las representaciones socioculturales de un mismo discurso. En el primer artículo, «Representaciones socioculturales en el discurso», planteamos el uso de la lengua como pautado culturalmente y como espacio en el que se evidencian y difunden ideologías. Sintetizamos la propuesta en el análisis de un discurso periodístico, el del periodista Aldo Mariátegui acerca de las supuestas limitaciones intelectuales de la congresista indígena Hilaria Supa evidenciadas en su ortografía. Sobre este texto, también reflexiona Mauricio Aguirre Villanueva, quien, en «El poder de la escritura», ofrece un análisis desde una visión histórica y con fundamentos en los aportes de la Lingüística.

El quinto capítulo trabaja el discurso como un acto de habla. Por ello, Carlos López Pari y Moisés Sánchez Franco ofrecen en «El discurso como interacción en la sociedad» un análisis de la relación entre intencionalidad, contexto, poder e ideología. Para ello, examinan un texto de opinión de Mario Vargas Llosa difundido a través de la prensa.

En la tercera parte, «El análisis crítico del discurso», proponemos sintetizar la propuesta del análisis crítico del discurso. En esta solo ofrecemos un capítulo, en el cual ubicamos el artículo de Aldo Figueroa Ocampo y Claudia Neyra Quijandría, «El discurso y su análisis», en el que recapitulan el trabajo anterior para articular lo dicho en la propuesta del ACD. Para ello, sus autores plantean la propuesta teórica como una metodología de análisis desde tres dimensiones —el uso del lenguaje, las ideologías y la interacción social—, a partir de dos casos: el análisis de una canción de rock en

español y de unas pintas hechas en los baños de varones de la UPC. Adicionalmente, planteamos un trabajo de análisis colectivo realizado en clase con los alumnos, que posteriormente sistematizamos en diapositivas y un texto continuo; aunque siempre resulta incompleta toda reelaboración posterior, este material pretende mostrar cómo trabajamos, en tres sesiones de dos horas, a partir de la discusión de fuentes, el análisis del discurso propuesto.

En la cuarta y última parte, «La evaluación», recogemos el trabajo realizado por dos estudiantes en sus exámenes finales del ciclo 2009-2. Antes de ello, ofrecemos como texto modelo el preparado por Carlos López Pari y Claudia Neyra Quijandría, «La generación de los incomprensidos». Esta es una propuesta de análisis del comercial Sin Parar, que ajustamos a los requerimientos particulares de nuestro curso: no excede las tres páginas y en él empleamos las estrategias de redacción trabajadas en el momento. Luego de las instrucciones del examen final, ofrecemos las dos pruebas de estos estudiantes. Cabe precisar que se trata de exámenes que quedaron en poder de los profesores pues no fueron recogidos por sus autores; los resultados de los mismos son satisfactorios y, por ello, creemos que pueden dar luces acerca de los logros de estudiantes de primer ciclo de carreras diversas en un curso como este: de redacción de análisis crítico de discursos. Debe considerarse que los estudiantes recibieron la información del examen una semana antes de la aplicación del mismo, que discutieron en clase el caso y las fuentes por lo menos en una sesión de dos horas, y que, finalmente, rindieron la prueba, de dos horas de duración, sin ningún material adicional a ella misma (no pudieron llevar esquemas ni resúmenes ni avances).

Finalmente, esta propuesta estaría incompleta si no reconociéramos el valioso trabajo de todo el equipo de profesores de lenguaje que diseñaron el curso, guiones y actividades, durante los años 2008, 2009 y 2010: Mauricio Aguirre Villanueva, Magaly Arcela Pérez, Carolina Arrunátegui Matos, Anais Blanco Chávez, Flora Benavides Morales, Carlos Arturo Caballero Medina, Joel Calero Gamarra, Carmen Campana Cama, Héctor Cárdenas López, Carlos Castro Sajami, Elliot Coloma Romero, Denisse Corzo Gambini, Wilfredo del Piélagu Larrea, Grace Eléspuru Mickle, Christian Estrada Ugarte, Manuel Fernández Sánchez, Mari Fernández Flecha, Aldo Figueroa Ocampo, Érika Flores Tello, Marco García Falcón, Pedro García Chávarri, Roberto García Zevallos, Carlos López Pari, José Carlos Macavilca Miranda, Claudia Maldonado Cáceres, Jesús Martínez Mogrovejo, Javier Morales Mena, Ruth Moreano Villena, Claudia Neyra Quijandría, Gladys Paccori Condori, Adela Passano Chávez, Claudia Pastor Flores, Paulo César Polo

Chávez, Moisés Ramos Matías, Paula Ramos Pizá, Carlos Rider Pérez León, Henry Rivas Sucari, Pilar Robledo Ríos, Susana Rodríguez Alfaro, César Romero Fernández, Erick Sayes Zevallos, Wendy Schwartzman Hurwitz, Ximena Sologuren de la Fuente, María Julia Sulca Muñoz, Arturo Sulca Muñoz, Moisés Sánchez Franco, Jorge Terán Morveli, Vladimir Terbullino Tamashiro, Mariano Vargas Vilca, Mari Vilela Torres, Isabel Wong Fupuy, Marco Antonio Young Ravines, Jaime Zapata Fajardo y Renato Zárate Amador. A todos ellos y a su labor incansable, nuestro más afectuoso reconocimiento.

Asimismo, queremos agradecer a todos los autores que aceptaron participar en esta locura editorial y que mantuvieron su confianza a pesar de la dilatación en su publicación. Brindamos un reconocimiento especial a Jorge García Granados, quien, a pesar de la distancia física, nos ayudó en la búsqueda del artículo que escribiera con Mauricio Aguirre y que gentilmente nos ha permitido su publicación, y a Manuel Fernández Sánchez, quien generosamente seleccionó las citas que nos acompañan como epígrafes y colofón, dotando de sentido a cada parte de este libro. Por último, pero no menos importante, quiero agradecer al anónimo panel de lectores convocado por la Editorial de la UPC para evaluar este proyecto, porque gracias a sus acertados comentarios y sugerencias creemos haber mejorado el libro que hoy les ofrecemos.

Cinthia Peña Larrea

PRIMERA PARTE

El discurso como producto verbal

Capítulo 1

El lenguaje es un ordenamiento eficaz de esa enigmática abundancia del mundo. Dicho sea con otras palabras: los sustantivos se los inventamos a la realidad. Palpamos una realidad, vemos un montoncito de luz color de madrugada, un cosquilleo nos alegra la boca, y mentimos que esas tres cosas heterogéneas son una sola y que se llama naranja.

La luna misma es una ficción, fuera de convenciones astronómicas que no deben atarearnos aquí, no hay semejanza alguna entre el redondel amarillo que ahora está alzándose con claridad sobre el paredón de la Recoleta, y la tajadita rosada que vi en el cielo de la Plaza de Mayo, hace muchas noches. Todo sustantivo es abreviatura.

Jorge Luis Borges, *El tamaño de mi esperanza*

APERTURA: HUIDOBRO Y EL USUARIO AFLIGIDO⁶

Lee los siguientes textos:

Texto 1

La cascada que cabellera sobre la noche
Mientras la noche se cama a descansar
Con su luna que almohada al cielo
Yo ojo el paisaje cansado
Que se ruta hacia el horizonte.

[*Altazor*, canto V, Vicente Huidobro]

Texto 2

A quien pueda ayudarme:

El año pasado, cambié de la versión Novia 7.0 a Esposa 1.0 y he observado que el programa, al cabo de un tiempo, comenzó con unos procesos inesperados de subrutinas, que luego fue a más descargándose un programa oculto llamado Hijo que me ocupa mucho espacio y recursos importantes, aparte de que también ocupa muchísimo disco duro. En el leame.txt explicativo del programa no viene mención alguna al fenómeno.

Por otra parte, Esposa 1.0 se autoinstala como residente en la memoria RAM y se lanza durante el inicio de cualquier aplicación, monitorizando todas las actividades del sistema. Aplicaciones como Cerveza con Compañeros 10.3, Noche con Amigos 2.5 o Fútbol Domingero 5.0 ya no funcionan y el sistema se cuelga cada vez que intento ejecutarlos.

6 Este ejercicio fue preparado por el equipo de profesores de CPL1 para el ciclo 2009-1.

De vez en cuando se lanza un programa oculto (¿troyano?) denominado Suegra 1.0 que aparece cerrando varios puertos de conexiones y consigue colgar el sistema o que Esposa 1.0 se comporte de manera totalmente impredecible, por ejemplo, dejando de atender a cualquier comando que introduzco. Tampoco he logrado desinstalar este residente. Apparently, no puedo lograr mantener a Esposa 1.0 minimizado, al correr alguna de mis aplicaciones favoritas.

Estoy pensando en volver al programa anterior Novia 7.0, pero no me funciona el desinstalar. ¿Me podrían ayudar?

Gracias.

Usuario Afligido

¿Te parecen ingeniosos?, ¿en qué reside su ingenio? ¿Consideras que en algún sentido se parecen?, ¿por qué? Arriesga una explicación de su creatividad.

LA LENGUA COMO SISTEMA

Manuel Fernández Sánchez

*Dicen que donde él pisa, nunca más crece el césped. Es un solo. Está condenado a mirar
el partido de lejos.*

Eduardo Galeano, *El arquero*

1. Introducción

El fútbol tiene historias fascinantes y momentos cumbres, como aquel 7 de setiembre de 1995, fecha en la que el arquero colombiano René Higuita realizó una temeraria maniobra, bautizada después como «El escorpión»⁷. En efecto, se jugaba el minuto 22 de un partido amistoso entre Colombia e Inglaterra (en el estadio Wembley, casa de los últimos) cuando Higuita rechazó un disparo con dirección al arco, lanzado por el inglés Jamie Redknapp, de una manera muy poco convencional hasta entonces: tiró su cuerpo hacia delante, abrió los brazos en cruz cuando estuvo suspendido en el aire y, elevando ambos pies por encima de su espalda, golpeó el balón con la suela de los botines. Con esta jugada, según muchos comentaristas y conocedores de fútbol, Higuita ingresó, finalmente, en la historia mundial de este deporte.

Pero ¿por qué empezar un texto de lingüística refiriéndonos a un deporte como el fútbol? ¿Qué de común puede haber entre estas dos actividades (jugar al fútbol y utilizar una lengua) como para empezar un texto de esta naturaleza refiriendo un hecho tan anecdótico como el del párrafo anterior? La respuesta es simple y podemos adelantarla desde ya: lo que comparten estas dos actividades es su calidad de sistema. En otras palabras, el fútbol y la lengua, cuando se llevan a cabo (cuando se realizan, cuando se juegan) son sistemáticos. Esto quiere decir que son actividades que, al ocurrir, evidencian, en su funcionamiento, una serie de reglas previamente establecidas y conocidas por los hablantes (y por los jugadores). No obstante, es también cierto que, a pesar de existir este conjunto de reglas ya establecidas (y que hay que cumplir, nece-

7 Wikipedia (2008).

sariamente, para «jugar el juego»), los hablantes son capaces de realizar «jugadas» novedosas, y algunas veces espectaculares, como la del arquero colombiano.

En los párrafos que siguen, desarrollaremos estas ideas y demostraremos que los hablantes, a pesar de desencadenar un conjunto de conocimientos ya adquiridos sobre el funcionamiento de su lengua, son capaces de realizar «jugadas» inéditas y novedosas. Dicho de otra forma, describiremos cómo es posible que utilizar una lengua no sea el resultado de un intercambio ya establecido y rígido dentro de las reglas gramaticales de un idioma, del mismo modo que al jugar un partido de fútbol tenemos siempre como resultado un juego nuevo, de marcador, muchas veces, inesperado.⁸

2. Sistema: definición y distancia respecto de la noción de código

Revisemos el siguiente conjunto de características que, asumimos, cumplen todos los sistemas:

- El número de elementos que componen el sistema es finito.
- El sistema está regido por reglas específicas que determinan la interacción de los elementos.
- La posición de cada elemento determina su función.
- Cada elemento es importante en tanto cumple una función específica.
- Todos los elementos favorecen la realización de una función grupal.
- El estado resultante del funcionamiento del conjunto es único y singular.

De estas características, podemos desprender la siguiente definición de sistema: un conjunto de elementos y de reglas para combinarlos. Por ello, accedemos a la posibilidad de afirmar que el fútbol es un sistema: tiene elementos (jugadores, once por equipo) y reglas para combinar esos elementos (que son las reglas que siguen los jugadores para moverse dentro de la cancha).⁹ El ajedrez, igualmente, es un sistema. Otros sistemas son el vóley, la música y, ciertamente, las lenguas, entre otros. Examinemos rápidamente si cada uno de estos cumple con los requisitos arriba expuestos.

8 Tal es el caso del escandaloso Australia 31–Samoa Americana 0, jugado el 11 de abril de 2001 en la ciudad de Coffs Harbour, Australia, partido oficial clasificatorio para el mundial Japón–Corea 2002.

9 Algunos ejemplos de estas son los siguientes: no tomar la pelota con las manos, salvo si se es el arquero; no trasladar el balón fuera del espacio marcado por los límites del campo; y no sacar un tiro de esquina con las manos.

a. El número de elementos que componen el sistema es finito

Todos los juegos mencionados anteriormente tienen un número establecido de jugadores para poder llevarse a cabo. La música hace otro tanto sobre siete notas musicales básicas. Las lenguas, igualmente, se organizan sobre un número determinado de elementos mínimos sin significado (aquellos sonidos distintivos llamados fonemas) que se establecen para formar unidades de mayor tamaño con significado (morfemas), tal como en el siguiente ejemplo:

i. c-a-s-a → casa-s → la-s casa-s → la-s casa-s elegante-s

b. El sistema se rige por reglas específicas que determinan la interacción de los elementos

Estas reglas permiten que cualquier enunciado o cualquier jugada que se realice, se mantenga dentro de los parámetros del juego. Así, por ejemplo, no es una jugada permitida en el fútbol que los defensas detengan el balón con la mano o que haya dos arqueros por equipo, a la vez, dentro del campo de juego. Del mismo modo, estos enunciados son imposibles de acuerdo con las reglas del «juego» del castellano:

ii. * Las todas fue casas vendido.

iii. * Alberto dos alumnos taller tiene en de su poesía.

c. La posición de cada elemento determina su función¹⁰

Pensemos en el fútbol. La posición de los jugadores en la cancha determina la función que deben cumplir dentro del juego: los defensas, normalmente más rezagados, evitan que el rival marque goles en nuestra portería. Los delanteros, ubicados más cerca del arco rival, reciben el balón para anotar los goles que nos den la victoria. La posición intermedia, ocupada por los volantes, es la encargada de tramitar el recorrido de la pelota hacia los delanteros o hacia los defensas. Ocurre lo mismo con las lenguas, por ejemplo, cuando comparamos los siguientes casos:

iv. Juan golpeó a Mario.

v. Mario golpeó a Juan.

10 Esta característica varía de lengua a lengua y en ciertos contextos de la lengua más que en otros.

d. Cada elemento es importante en tanto cumple una función específica

Los elementos no cumplen funciones distintas de las que les corresponden, pues ello alteraría la naturaleza del juego. En ese sentido, no hay, al menos en el juego oficial, la posición de arquero-jugador. Del mismo modo, la lengua asigna funciones específicas para cada una de sus piezas. Comparemos los siguientes casos:

vi. Ese tonto

vii. El tonto ese

Aun cuando el elemento «ese» puede tener la misma forma en ambos enunciados, sabemos que, en el primero, cumple la función de determinante, mientras que, en el segundo, la de pronombre. Esta distinción es importante, pues permite señalar que, a pesar de tener la misma forma, se trata de elementos distintos (adjetivo y pronombre) que cumplen funciones distintas sobre la expresión total resultante (en efecto, podemos preguntar cuál de las dos expresiones revela mayor desprecio y la respuesta inequívoca será siempre la segunda).

e. Todos los elementos favorecen la realización de una función grupal

Todos colaboran con el mismo objetivo: ganar el juego o, en el caso de las lenguas, producir un enunciado que nos permita expresarnos cabalmente en un momento determinado.

f. El estado resultante del funcionamiento del conjunto es único y singular

Por ello mismo, es el producto de la creatividad de los hablantes o de los jugadores. En ese sentido, cada partido de fútbol y cada intercambio verbal son únicos e irrepetibles. Reservaremos esta característica —por cuestiones de estrategia de nuestro juego— para el apartado final.

No obstante lo anterior, podemos preguntarnos: ¿es lo mismo un sistema que un código? ¿Qué diferencia un sistema de un código? Repasemos algunos ejemplos de este último.

Son códigos la moda, las señales de tránsito y, muy probablemente, las normas de cortesía. ¿Qué hay de común en ellas y qué las distingue de los sistemas? Veamos. Todos nuestros ejemplos están compuestos por elementos: la moda está compuesta de las prendas que forman parte de una determinada colección; las señales de trán-

sito, por las mismas señales que hacen que los autos circulen, normalmente, sin mayores percances; y las normas de cortesía, por aquellos comportamientos que observamos cuando vamos por la calle o cuando alguien nos invita a almorzar a su casa. Sin embargo, carecen de la segunda característica que identifica a los sistemas: las reglas para combinar los elementos descritos.

Dicho de otro modo, carecen de posibilidades combinatorias. Así pues, no podemos combinar dos señales de tránsito que nos permitan explicar que «esta curva es aún más peligrosa hoy, que ha llovido, que ayer, que no llovió y que brilló el sol todo el día». Por otro lado, es posible dar la mano en señal de cortesía, pero la fuerza con que apretemos la mano de quien reciba nuestro saludo no transmite si sentimos un gran respeto por su persona o si estamos contentos por habernos cruzado con ella el día de hoy. Finalmente, vestir de saco y corbata da a entender que estamos camino a un acontecimiento importante, pero el hecho de que la corbata sea a cuadros o a rayas no indica, de por sí, si nos dirigimos, por ejemplo, a un matrimonio o a un velorio (aun cuando algunos piensen que no hay mayor diferencia entre ambas ceremonias). Cuando esto ocurre, nos encontramos frente a señales organizadas en códigos: elementos que transmiten mensajes, pero cuyas posibilidades combinatorias a fin de crear nuevos mensajes son muy pobres o, acaso, inexistentes. ¿Ocurre lo mismo con los sistemas? Hemos demostrado que no.

3. Carácter funcional del sistema

Tomemos otro deporte, solo como referencia, para despejar dudas sobre los términos que componen el título de este apartado. El ajedrez es, como sabemos, aquel juego compuesto de piezas y de reglas sobre cómo mover dichas piezas dentro de un tablero. El objetivo del juego es capturar el rey del adversario, y obligarlo a declinar, a rendirse. Las piezas, que son parte del juego, tienen movimientos claramente definidos por las reglas antes mencionadas: los peones avanzan una casilla por turno,¹¹ siguiendo siempre una línea recta, y, cuando «comen», lo hacen en diagonal; los caballos se desplazan en forma de L y pueden saltar por encima de las formaciones enemigas, siempre que no caigan en alguna casilla ocupada por una pieza de su mismo bando; los alfiles avanzan en diagonal, y pueden hacerlo como les plazca, o como los obliguen las circuns-

11 Salvo cuando se inicia la partida, pues, en este caso, pueden adelantar, en un solo movimiento, dos espacios.

tancias del juego (privilegio que está prohibido a los peones, que siempre van hacia adelante); la reina, para citar un último ejemplo, puede, gracias a su valor dentro del juego, cubrir todos los movimientos antes descritos, salvo rebajar su dignidad a la del caballo y moverse como este.

Ninguna pieza puede escapar a esta severa lógica. Hacerlo terminaría con el juego, pues «jugar ajedrez» es moverse siempre dentro de las «reglas del juego del ajedrez». Podemos ver, entonces, que las reglas son parte importante, tan importantes como las piezas, en la aplicación de nuestro conocimiento del juego. Al seguirlas, respetamos la lógica del mismo, respetamos lo «funcional» que hay en él. Por ello, sabemos que no es importante que el juego sea de plástico, de madera o de piedra de Huamanga; y que, frente a la pérdida de alguna pieza, podemos colocar algún otro objeto (una pieza de otro juego o hasta la tapa de una bebida gaseosa) y reanudar la partida, siempre que este nuevo elemento siga las reglas de la pieza a la que reemplaza. Esta certeza, clave en el desarrollo del concepto de lengua como sistema —y en el desarrollo de cualquier partida—, es similar a la que Ferdinand de Saussure describió en su célebre *Curso de Lingüística General*:

«[...] la lengua es un sistema que no conoce más que su orden propio y peculiar. Una comparación con el ajedrez lo hará comprender mejor. Aquí es relativamente fácil distinguir lo que es interno de lo que es externo: el que haya pasado de Persia a Europa es de orden externo; interno, en cambio, es todo cuanto concierne al sistema y sus reglas. Si reemplazo unas piezas de madera por otras de marfil, el cambio es indiferente para el sistema; pero si disminuyo o aumento el número de piezas, tal cambio afecta profundamente a la «gramática del juego» (De Saussure 1970: 70).

Algo similar ocurre con la gramática de la lengua. Podemos utilizar las siguientes piezas: *Fido*, *abuela*, *mordió*, *a* y *la*, y combinarlas en el siguiente enunciado:

i. Fido mordió a la abuela.

Es posible combinarlas de otra manera y obtener un resultado correcto dentro de las reglas del castellano, aunque inverosímil dentro de las leyes del sentido común:

ii. La abuela mordió a Fido.

Sin embargo, es claro que las siguientes combinaciones se alejan de las reglas que el juego propone para su correcto desempeño:

iii. *Fido abuela mordió a la

iv. *Abuela a la mordió Fido

Por otro lado, podemos utilizar otras piezas y formar enunciados nuevos a partir de las formas ya vistas. Estos enunciados, si bien se alejan de lo dicho anteriormente, reproducen la misma relación entre los elementos presentados y no quiebran ninguna regla del juego:

v. El cartero mordió a Fido.

vi. Fido ladró a los escolares.

Tenemos ahora otras piezas que se mueven dentro de las reglas del juego antes descrito. La posibilidad de realizar estas jugadas y todas las que se harán en el futuro están aseguradas por esta cualidad denominada «funcionalidad»; gracias a ella, todas las jugadas que son posibles dentro del juego van a respetar las reglas y las funciones que cada pieza cumple en él.

4. Carácter social del sistema: el concepto de norma

Volvamos a Higuita para tratar de explicar el carácter social del sistema o, lo que es lo mismo, el concepto de norma. ¿Cuál pudo ser el objetivo que este debía cumplir en el caso específico de la jugada descrita? Higuita era un jugador en ese partido, una pieza más dentro del sistema, el arquero. Y lo que hizo fue despejar el balón. Es decir, cumplió su función, o la función que el sistema había encargado a esta pieza específica. Al hacerlo, colaboraba con la obtención final de una victoria, vale decir, el objetivo del equipo. Entonces, ¿por qué se hizo célebre esta jugada?, ¿qué de inusual hubo en ella?

Volvamos al relato del minuto 22 de ese partido específico. El balón venía cayendo desde una altura considerable con dirección al arco de Higuita y aquel debía «descolgarlo»¹² a fin de neutralizar el ataque de la selección inglesa. Este tipo de disparos son fáciles de atrapar, pero traen consigo algunas complicaciones (por ejemplo, puede ser aprovechado por los rivales para incomodar al arquero durante el salto y evitar que obtenga el esférico). Un arquero profesional sabe que debe retroceder, calcular la trayectoria del balón, «descolgarlo» y pasarlo al compañero menos marcado, a fin de salir lo

12 Jugada en la que el arquero salta y toma la pelota con las manos para, posteriormente, entregarla a alguno de sus jugadores más cercanos.

más rápido posible de esta situación de peligro. Además de ello, un arquero profesional sabe que, si bien es lícito detener el balón con el pecho y jugarlo con los pies o pasarlo de cabeza a los defensas, esta es una jugada riesgosa que nadie, en su sano juicio, llevaría a cabo. Sin embargo, realizarlas no altera el funcionamiento del juego, pues no son jugadas que prohíba el reglamento de este. Son jugadas riesgosas, vistas, innecesarias desde cierto punto de vista, pero nunca antirreglamentarias. Higuera realizó una jugada riesgosa, de penosas consecuencias si no hubiese tenido éxito, una «jugada inusual» para ser exactos, pero, aun así, válida dentro de la legalidad del juego.

En otras palabras, somos conscientes de que existe un patrón de jugadas reglamentarias y, además, usuales dentro del juego («jugadas a las que estamos acostumbrados»). Podemos decir que dichas jugadas, normales dentro del desenvolvimiento de un partido y aseguradas por la costumbre —por su repetición constante—, son parte de lo que vamos a postular, en el terreno de la lengua, como norma:

«[...] elementos que no son únicos u ocasionales, sino sociales, es decir, normales y repetidos en el hablar de una comunidad, y que, sin embargo, no pertenecen al sistema funcional de las formas lingüísticas [...]» (Coseriu 1978: 55-56).

La norma será, entonces, aquel conjunto de hechos repetidos, instituidos por la costumbre, que los hablantes (y los jugadores) realizan de forma constante y que no afectan las reglas del juego, pues son la expresión del mismo: formas lingüísticas (y jugadas) que la fuerza del uso ha fijado como normales. En ese sentido, son ejemplos de «jugadas normales» parar el balón con el pecho o pasarlo por encima del rival —lo que denominamos, usualmente, «hacer un sombrero»—. En el terreno de la lengua, ocurre lo mismo. Son jugadas normales las expresiones «buenos días», «mi más sentido pésame», «encantado de conocerlo» o «hasta mañana».

Ahora bien, con lo que ya sabemos, leamos el siguiente texto:

Se dio el juego de remanye cuando vos, pobre percanta,
gambeteabas la pobreza en la casa de pensión.
Hoy sos toda una bacana, la vida te ríe y canta,
los morlacos del otario los jugás a la marchanta
como juega el gato maula con el mísero ratón.

Hoy tenés el mate lleno de infelices ilusiones,
 te engrupieron los otarios, las amigas y el gavión;
 la milonga, entre magnates, con sus locas tentaciones,
 donde triunfan y claudican milongueras pretensiones,
 se te ha entrado muy adentro en tu pobre corazón.

Las líneas anteriores pertenecen a la canción «Mano a mano», un famoso tango de Celedonio Flores interpretado por Carlos Gardel. Por supuesto, lo que nos interesa de él es lo que nos pueda decir acerca de nuestro conocimiento de la lengua. En ese sentido, podemos afirmar que se trata de un texto en castellano, pues está compuesto por enunciados correctamente formados dentro de las reglas del sistema de esta lengua. Sin embargo, y con el mismo énfasis, nos posibilita sostener que no es un texto «en el castellano que conocemos», o en «nuestro castellano»¹³. ¿Es esto posible? Al parecer, lo es. ¿Cómo explicarlo? Por medio del concepto de norma que acabamos de exponer.

El texto de la canción presentada, sistemáticamente —funcionalmente—, responde a las reglas de formación de palabras y frases de la lengua conocida como castellano. No obstante, el hecho de que responda a las reglas generales de funcionamiento de la lengua resulta insuficiente para describir sus particularidades. Este texto pertenece al castellano sí, pero no al castellano que los hablantes de Perú generalmente utilizan. Pertenecer al castellano de los hablantes de una modalidad específica de castellano, de un momento específico del castellano —el de los cuarenta— que, sin lugar a dudas, no es el nuestro. Es el castellano de Río de la Plata, específicamente, de la variedad sociolectal conocida como «lunfardo»¹⁴. Consecuentemente, es castellano, sí, pero el castellano que acostumbraban utilizar los hablantes que pertenecieron al grupo antes descrito, un grupo bastante diferente de nosotros.

Veamos ahora un caso más cercano, quizás de matiz biográfico. Pensemos en el niño que se encuentra en pleno proceso de interiorización de su lengua y que conoce ya algunos verbos con los que ensaya sus primeros enunciados:

vii. *Yo sabo contar hasta cinco.

viii. *Yo cabo en ese lugar.

13 Recuértese que este texto fue escrito como parte de las lecturas obligatorias de los alumnos de Comprensión y Lenguaje 1 de la UPC. Con el castellano de nosotros, el autor alude, por tanto, a las variedades de español previsibles en ese contexto (Nota de la editora).

14 Wikipedia (2008).

En este caso, podemos inferir que el niño ha conjugado los verbos sobre patrones ya existentes y bastante bien conocidos, es decir, sistemáticos, como el del caso del verbo «comer» o «cantar». De esta imitación, surgen estos enunciados. Sin embargo, es en estas circunstancias que tropezará con la norma, que lo constreñirá a modificar sus expresiones por las siguientes formas usuales:

ix. Yo sé contar hasta cinco.

x. Yo quepo en ese lugar.

De este modo, si bien el sistema guía nuestro conocimiento de la lengua y permite que formemos enunciados que nos permitan expresar aquello que queremos decir, es la norma la que limita esta libertad creativa y se encarga de suministrar las formas usuales, desde el punto de vista social, que la comunidad ha instituido como tales.¹⁵

Volviendo al caso de René Higueta, el arquero colombiano realizó una jugada reglamentaria dentro del sistema del juego del fútbol, pero bastante inusual. Ese carácter inusual es el que sorprendió a los espectadores de este deporte, acostumbrados a soluciones «más normales». Finalmente, ese carácter inusual (para hablantes como nosotros, no familiarizados con el «lunfardo») es el que nos sorprende cuando tropezamos con textos como el de Celedonio Flores.

5. Norma y normativa

Es necesario, ahora, hacer un breve deslinde, en aras de no confundir algunos términos y dejar en claro el camino por donde queremos transitar. Dicho deslinde tiene que ver con dos términos de sonido próximo, pero de significado diferente: norma y normativa.

El primer concepto tiene que ver, como ya hemos mencionado, con las realizaciones típicas —usuales— que una comunidad de hablantes acostumbra utilizar para expresarse. En ese sentido, en la ciudad de Lima, a inicios del siglo XXI, es normal el siguiente enunciado:

xi. Ayer vino el gasfitero a arreglar el caño.

Frente a esta, la versión madrileña normal sería la siguiente:

xii. Ayer vino el fontanero a reparar el grifo.

15 Otras formas no usuales dentro de nuestra comunidad son «coche» por «carro»; «emparedado» por la forma más limeña «pan con...» o la castellanizada «sánguche de...»; «pibe» por «chico» o «chibolo»; entre otras.

Esta suena, para muchos limeños, bastante extraña. Sin embargo, qué responderían los hablantes frente a la pregunta: ¿Cuál de los dos enunciados es más correcto? Seguramente, alguien se sentirá tentado de proponer que, como el castellano tiene un origen indiscutiblemente español, la forma madrileña (cabeza del viejo reino) es la forma más correcta o la verdadera o la menos impura. ¿Es esto cierto? ¿No hemos dicho antes que son sistemáticos los hechos que tienen relación directa con el funcionamiento del sistema y que son normales o usuales aquellos relacionados con formas socialmente impuestas? ¿No es correcta cualquier forma que siga las reglas del sistema e incorrecta la que hace lo contrario? De hecho, desde un punto de vista puramente lingüístico, toda forma que siga las reglas de formación de enunciados de una gramática es correcta. Es decir, toda forma que sea producto de la puesta en marcha de esas reglas es, sin posibilidad de error, «correcta».

Pese a lo anterior, no todas las formas son, desde el punto de vista de la normativa, igual de prestigiosas. Expresiones como «aguanta un toque», «aflojá un cachito» o «joder tío» están estigmatizadas como formas poco elegantes —o hasta incultas— dentro del ejercicio de los hablantes. Por ello, la Real Academia de la Lengua Española (cuya sede se encuentra en Madrid) se encarga de señalar qué formas son más prestigiosas, cultas y elegantes, y qué formas son menos prestigiosas, incultas o poco elegantes (hasta vulgares) dentro del repertorio de la lengua. No por gusto el escudo de esta antigua institución lleva escrito el lema «Limpia, fija y da esplendor». Por otro lado, y como ya puede intuirse, algo de esa antigua conciencia de metrópoli está incluido en esta discusión.¹⁶

De lo anterior, podemos afirmar que este nuevo concepto, normativa, no es de interés en nuestro texto ni en nuestra propuesta. Nos interesa, sobre todo, aquello que los hablantes libremente producen, pues en esa actividad podemos verificar su conocimiento del sistema, su certeza de la existencia de una norma y la creatividad que pone en juego cada vez que tienen necesidad de expresarse en su lengua. Si existiese una institución similar a la antes descrita en el terreno del fútbol (¿la FIFA?), con la misma capacidad de cohibir las realizaciones de sus hablantes, ¿se hubiese atrevido Higuita a hacer «El escorpión»? Resolvamos esta pregunta en el apartado final.

16 Ello puede verificarse en los diccionarios que esta institución elabora, donde las formas reconocidas como válidas, mas no españolas, figuran, las más de las veces, bajo el término «americanismo», noción que denota una clara conciencia de centro versus periferia.

6. Creatividad

Si consideráramos como inexistentes las palabras que no se encuentran en el Diccionario de la Academia (código de la norma), no podríamos decir *planteo*, *concretamiento*, *ocultamiento*, *sincronización*, *sacapuntas*; podríamos emplear *papal* solo en el sentido de «perteneciente o relativo al Papa», y no en el de «plantación de papas» [...].

Coseriu 1978: 78

En efecto, si restringiésemos nuestro uso de la lengua solo a las palabras que figuran en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), nuestro vocabulario se vería bastante mermado. No tendríamos cómo llamar a ese postre limeño que se come bañado en miel de higo y que es producto de una masa que se fríe en aceite hirviendo. Probablemente, no podríamos utilizar la expresión «un ratito» en la única forma en que los habitantes de Lima sabemos utilizarla. Estaríamos obligados, siempre que el clima lo requiera, a vestir «bufandas» o «calcetines». Finalmente, muchas actividades del mundo globalizado, como entrar al «chat» o utilizar nuestros «iPod», nos serían ajenas. Ello porque todos estos objetos responden a términos que el DRAE no contempla¹⁷.

Sin embargo, el ejercicio cotidiano de nuestra lengua nos demuestra lo contrario, pues los hablantes, de manera constante, producen enunciados creativos que caracterizan sus actos de habla. Como ejemplo de esto, pensemos en el uso extendido de las jergas o en las variantes que las lenguas adquieren en las distintas regiones de un país. Asimismo, somos capaces de constatar formas diversas de acuerdo con el género o el estrato socioeconómico de los hablantes.

17 En el momento en que se escribió este artículo (2010), ambos términos no estaban recogidos en el diccionario. Posteriormente, la RAE incluye «chat» en su diccionario (<http://lema.rae.es/drae/?val=chat>) y abre la posibilidad de incluir en la ortografía española términos propios de innovaciones tecnológicas (<http://www.aviondepapel.tv/2012/01/la-rae-explica-como-se-escribe-iphone-o-ipod-correctamente/>) [Nota de la editora].

Si el sistema fuese un sistema rígido, que obligase a los hablantes a producir solo formas pasivamente registradas, no tendrían cabida estas variaciones y no habría lugar más que para un uso previsible por parte de los hablantes. Por el contrario, sabemos que, en el terreno de la lengua, basta con manejar sus principios generales (principios que todo hablante competente ya ha interiorizado) para expresar, por medio de esta, todo aquello que queramos decir. En ese sentido, debemos entender al sistema de la lengua como

«[...] sistema de posibilidades, de coordenadas que indican caminos abiertos y caminos cerrados: puede considerarse como conjunto de «imposiciones», pero también, y quizá mejor, como «conjunto de libertades», puesto que admite infinitas realizaciones y solo exige que no se afecten las condiciones funcionales del instrumento lingüístico: más bien que «imperativa», su índole es consultiva» (Coseriu 1978: 98).

Debido a ello, el hablante se encuentra en la capacidad de decidir entre las posibilidades combinatorias que el sistema de su lengua le proporciona. Consecuentemente, desde esta perspectiva, la lengua se presenta bajo la apariencia de un sistema en constante renovación. Dicha renovación se nutre de las contribuciones que los hablantes realizan con cada una de sus intervenciones como usuarios de la lengua. Por ello, podemos afirmar que estos, en sus expresiones cotidianas, la realizan y mantienen viva. Evidencia de esto último es el siguiente texto, parte de una conocida canción de finales de los ochenta:

Yo vivo por Magdalena
pero muero por Susana
yo miro la luna llena
de stickers cada mañana
amor mío yo te siento
porque el micro va lleno
lleno, lleno, lleno pa' Magdalena
porque vivo por Magdalena
pero muero por Susana
Susana, Susana, subsana tus errores

porque el sol está cayendo
pero el dólar viene subiendo¹⁸.

Como podemos ver, el conocimiento de una lengua no es conocimiento pasivo que los hablantes simplemente repiten cuando tienen que dar cuenta de alguna necesidad expresiva. Asimismo, no podemos caracterizar al sistema como un conjunto de reglas que nos obliguen a comunicarnos bajo la sola repetición de hechos registrados anteriormente y pasivamente establecidos. Por el contrario, debemos entender el sistema como aquel conocimiento que los hablantes han desarrollado a partir del uso, que han instituido bajo la forma de ciertas convenciones sociales y que, sobre todo, han asegurado como un desempeño creativo.

7. Tiempo extra

Hasta el minuto 21 de ese encuentro amistoso entre Colombia e Inglaterra, «El escorpión» no existía más que en las posibilidades del juego del fútbol. Ningún jugador la había realizado nunca. Sin embargo, ningún jugador estaba impedido de realizarla. La jugada se encontraba en potencia, y simplemente no había sido vislumbrada por nadie antes de René Higuita. Cuando llegó el minuto 22, el arquero colombiano fue requerido por una circunstancia específica del partido: el lanzamiento de Jamie Redknapp. Su respuesta fue una jugada inédita, pero posible y correcta dentro de las reglas del juego del fútbol. En suma, fue un acto creativo que el jugador pudo llevar a cabo a partir de su conocimiento profundo de las reglas del juego y de su conocimiento de las normas usuales del mismo. Actualmente, la jugada es parte del conocimiento de los demás jugadores de fútbol y su práctica, aunque dificultosa, se ha repetido en otros encuentros amistosos, compromisos sobre los que no pesa la presión de la competencia.

El hablante, por su parte, enfrenta las mismas exigencias descritas en el caso del conocido futbolista. Así, hablar una lengua (y desenvolverse de manera competente en ella) es demostrar un dominio claro de las reglas de funcionamiento de la misma. Asimismo, el hablante es, también, consciente de la norma que constriñe este conocimiento y que determina parte de su producción lingüística. Empero, guiado por el sistema, y por encima de lo que dicte la norma, es capaz de aplicar, de manera creativa, ambos conocimientos y producir enunciados que le permitan comunicarse eficazmente con los demás miembros de su entorno, con los demás jugadores.

18 Terra (2008).

BIBLIOGRAFÍA

CISNEROS, Luis Jaime (1991) El funcionamiento del lenguaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

COSERIU, Eugenio (1978) Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios. Madrid: Gredos.

SAUSSURE, Ferdinand de (1970) Curso de lingüística general. Buenos Aires: Editorial Losada.

NATERS, Luis (2006) La norma lingüística y la idea de lengua de los hablantes de español de Lima (tesis para optar por el grado de licenciado en Lingüística Hispánica). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

EJERCICIO DE APLICACIÓN¹⁹

Lee las letras de las siguientes canciones: el vals criollo «Afane otro estofao» (peruano) y el tango «Chorra» (argentino)²⁰. Puedes escucharlas yendo a las direcciones de internet que consignamos entre paréntesis.

Afane otro estofao

Autor: Mario Cavagnaro

(<http://www.lostroveroscriollos.com/video.php?contentID=188>)

¿Qué hay compadrito?

¡Qué temprano me lo encuentro tan **armao**!

¡Y qué buena **pilcha** al diario me ha tirao!

¡Vamos al chino a **quemar** un trago,

antes de guapear al «Colorao»!

Pa' que empreste los **palos trinadores**,

a ver si la jarana se puede armar

allí en la finca de mi **peor es nada**,

que es donde la **gallada** nos va a esperar.

¡Señora María Dolores, la he venido a **serenar**

con don Rafael del Junco y el **carreta** Jorge Luis!

¿Cómo está Isabel Cristina? ¡Me la debe **lentejear**,

porque dicen que mi **pata**, Albertico Limonta,

me quiere **partir**!

¡Que aquí el que **ronca**, ronca bien,

tranquilo y por la sombra, usted!

¡Que yo me soy el **trome**

de esta **zambuca**! ¿Y qué hay?

19 Estos ejercicios fueron preparados por el profesor Manuel Fernández Sánchez durante el ciclo 2009-1, como parte de un material de clase.

20 Ambas canciones forman parte del repertorio de música popular del siglo xx de Perú y Argentina. El vals data de la década de los 50 y el tango, de fines de los años veinte.

Para poder revisar todo el contenido de esta edición,
visite nuestra **tienda virtual**.